

*Dariusz Stępkowski*<sup>1</sup>

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

## KSZTAŁCENIE OGÓLNE – WIZJA PEDAGOGICZNA CZY UTOPIA? W SPRAWIE TRANSLOKACJI TEORII KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO W POWOJENNYM DYSKURSIE PEDAGOGICZNYM W POLSCE

General Education: A Pedagogical Vision or Utopia? On the  
Translocation of the Theory of General Education in the Post-war  
Educational Discourse in Poland

Summary: The article describes evolution that had taken place in Poland regarding the understanding and allocation of the theory of liberal education after the Second World War. Selected studies of four pedagogues are analyzed: Sergei Hessen, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski, and Wincenty Okoń.

The paper consists of three parts. The first one heuristically explains the problem of liberal education. The point of reference in these considerations are the contemporary traces of utopian thinking in Polish science of education and the historiosophic thoughts of Immanuel Kant. The second part contains an analysis of the concepts of liberal education of the authors mentioned above. In the third part, the author presents a proposal of distinguishing two types of liberal education – utopian and non-utopian (visionary), and idiographically reconstructs the course of change process which led to the current situation in Polish science of education.

Keywords: liberal education, philosophy of education, vision, utopia, change.

---

<sup>1</sup> Dr hab. Dariusz Stępkowski – profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Adres: Wydział Nauk Pedagogicznych, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa; e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl.

## Wprowadzenie

We współczesnej pedagogice ogólnej w Polsce kształcenie ogólne jest kategorią zapomnianą. Dość powszechnie zalicza się je do zakresu dydaktyki ogólnej i rozumie jako przeciwwagę wobec kształcenia specjalistycznego (zawodowego). Ten stan rzeczy jest moim zdaniem następstwem ewolucji, jaka dokonała się w pedagogice polskiej po II wojnie światowej. Polegała ona z jednej strony na marginalizacji i zagubieniu ogólnopedagogicznego sensu kształcenia ogólnego, z drugiej na „uwiedzeniu” przez myślenie utopijne, któremu uległa dominująca w minionym okresie teoria wychowania socjalistycznego.

Należy przypomnieć, że kategoria kształcenia ogólnego wykrystalizowała się dopiero w nowożytności dla oznaczenia całościowej wizji kształtowania człowieka, obejmującej nie tylko nauczanie-uczenie się szkolne, lecz również uczenie się z życia i przez życie<sup>2</sup>. Jej narodziny były skorelowane ze zmianami zachodzącymi w warunkach społeczno-kulturowo-politycznych, które doprowadziły do powstania współczesnego myślenia pedagogicznego<sup>3</sup>. Patrząc z tej perspektywy, kształcenie ogólne nie ma nic wspólnego z myśleniem utopijnym. Stanowi raczej rezultat wyróżniającego współczesność nastawienia na aplikację wiedzy pedagogicznej przez projektowanie działania praktycznego. To nowe podejście do tworzenia koncepcji pedagogicznych objawiło się w całej pełni na początku XIX wieku w teoriach kształcenia ogólnego Wilhelma von Humboldta, Johanna Herbarta i Friedricha Schleiermachera. Zdaniem Dietricha Bennera i Herwartha Kempera powstały one w następstwie innowacji edukacyjnych, które złożyły się na osiemnastowieczny ruch oświecenia pedagogicznego<sup>4</sup>. Początki tego ruchu sięgają jednak wcześniejszego okresu, kiedy to na przełomie XVII i XVIII wieku zdiagnozowano nowe pytania i problemy pedagogiczne. Zwerbalizowali je w swoich pismach Jean-Jacques Rousseau i John Locke<sup>5</sup>.

U podstaw teorii kształcenia ogólnego wymienionych powyżej trzech niemieckich klasyków spoczywała chęć wspierania reform oświatowych zainicjowanych pod koniec pierwszej dekady XIX wieku w Prusach<sup>6</sup>. Patrząc z tej perspektywy,

---

<sup>2</sup> Dietrich Benner i Alexander von Oettingen zwracają uwagę, że już Arystoteles opracował projekt kształcenia ogólnego, które dotyczyło nabywania przez dzieci wolnych obywateli *polis* podstawowej wiedzy i umiejętności, koniecznych do prowadzenia życia obywatelskiego. Dietrich Benner, Alexander von Oettingen, „Schulische Bildung zwischen grundlegender Bildung und Spezialisierung”, *Forum Pedagogiczne* 2 (2012), 137–138.

<sup>3</sup> Kategoria „współczesne myślenie pedagogiczne” zostanie przybliżona w drugiej części niniejszego artykułu.

<sup>4</sup> Dietrich Benner, Herwart Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. T. 1: *Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus* (Weinheim–Basel: Beltz 2003), 85–242.

<sup>5</sup> Tamże, 31–84.

<sup>6</sup> Tamże, 243–258. Zob. także: Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski, Alexander von Oettingen, Zhengmei Peng, *Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia*

teorie te świadczą o zmieniającym się wówczas sposobie myślenia pedagogicznego, w którym do głosu doszło nastawienie aplikacyjno-projektujące. W tym kontekście można stwierdzić, że zadaniem kategorii kształcenia ogólnego było dostarczenie całościowej wizji, która znajdzie zastosowanie zarówno w praktycznych działaniach edukacyjnych, jak i budowaniu teorii pedagogicznych. Sposób konstruowania tej wizji odbiegał całkowicie od myślenia utopijnego, które w naszej rodzimej pedagogice cieszy się sporym zainteresowaniem.

Prezentowany artykuł składa się z trzech części. W pierwszej zostanie wyjaśniony problem kształcenia ogólnego. Punktem odniesienia dla podjętych rozważań są tropy myślenia utopijnego obecne we współczesnej pedagogice polskiej, które zostaną zestawione ze stojącą na progu współczesności myślą historiozoficzną Immanuela Kanta. Druga część zawiera analizę koncepcji kształcenia ogólnego czterech polskich klasyków pedagogiki: Sergiusza Hessena (1887–1950), Bogdana Nawroczyńskiego (1882–1974), Bogdana Suchodolskiego (1903–1992) i Wincentego Okonia (1914–2011). W analizie tej ze szczególną uwagą zostanie zrekonstruowana kategoria kształcenia ogólnego, którą zawierają lub implikują te koncepcje. W trzeciej części autor przedstawi syntetyczną rekonstrukcję procesu translokacji, która doprowadziła do aktualnego usytuowania kształcenia ogólnego w pedagogice polskiej.

## Heurystyczne określenie problemu kształcenia ogólnego

Do określenia problemu kształcenia ogólnego został wybrany w niniejszym opracowaniu tryb postępowania heurystycznego. W postępowaniu tym nie wychodzi się od gotowych definicji rozpatrywanej kategorii, lecz gromadzi wskazania, które pomogą w ustaleniu istoty problemu wyrażonego z jej pomocą i w wyborze właściwej drogi dalszego postępowania badawczego.

Jak zasygnalizowano we wprowadzeniu, myślenie utopijne przeżywa w pedagogice polskiej fazę rozkwitu. Wymownym dowodem tego jest moim zdaniem seria publikacji pokonferencyjnych opatrzonych wspólnym tytułem *Utopia a edukacja*, którą wydaje Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego<sup>7</sup>. Autorzy zamieszczonych w niej tekstów naukowych z rozmaitych perspektyw naświetlają obecność kategorii utopii i jej wielorakich mutacji, takich jak atopia, dystopia,

---

*moralno-etycznego i ich związki z etyką i polityką* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW 2018), 147–228.

<sup>7</sup> *Utopia a edukacja*, t. 1: *O wyobrażeniach świata możliwego*, red. Jowita Gromysz, Rafał Włodarczyk (Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego 2016); *Utopia a edukacja*, t. 2: *Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego*, red. Rafał Włodarczyk (Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego 2017); *Utopia a edukacja*, t. 3: *Nadzieje i rozczarowania wyobrażeniami świata możliwego*, red. Konrad Rejman, Rafał Włodarczyk (Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego 2017).

heterotopia, antyutopia, w kontekście wychowania i kształcenia. Na szczególną uwagę zasługuje w tych analizach wątek odnoszący się wprost do współczesnego polskiego myślenia pedagogicznego. Chciałbym go w skrócie zrekonstruować, odwołując się do głosów trzech wybranych autorów.

Rafał Włodarczyk w rozdziale *Utopia z perspektywy pedagogiki współczesnej* zwraca uwagę, że utopia jest nie tylko kategorią niezbędną do rozwoju myślenia pedagogicznego, lecz również od dawna w tym myśleniu obecną<sup>8</sup>. Na poparcie swojego przeświadczenia odnajduje on u współczesnych autorów dość liczne ślady myślenia utopijnego, które grupuje w pięć typów idealnych (Max Weber). Warto wymienić te typy i choćby krótko je scharakteryzować.

Pierwszy typ nawiązuje wprost do etymologii słowa „utopia”, czyli greckiego terminu *ou-topos* oznaczającego ‘miejsce, którego (jeszcze) nie ma’. Myślenie pedagogiczne zgodne z tym modelem rodzi się z dysproporcji dostrzeganej przez pedagoga między niesatysfakcjonującym światem zastanym a tym, którego z utęsknieniem oczekuje. Taki sposób prowadzenia refleksji osiąga swoje apogeum w koncepcjach projektujących stan *eu-topii*, czyli pedagogicznej krainy szczęścia<sup>9</sup>.

Drugi typ myślenia utopijnego obecnego we współczesnej pedagogice polskiej akcentuje zdaniem R. Włodarczyka jeden z dwóch biegunów, między którymi ten rodzaj myślenia waha się z racji swojej natury. Autor twierdzi, że każdej utopii towarzyszy silne napięcie, które jest „oparte na kontraście między [...] momentem krytyczno-destrukcyjnym a pozytywno-konstrukcyjnym”<sup>10</sup>. Kierując uwagę na pierwszy z wymienionych członów, myślenie utopijne prowadzi do dekonstrukcji *status quo*. Od tej dekonstrukcji zależy powstanie w przyszłości „nowego wspaniałego świata” (Aldous Huxley). Należy jednak pamiętać, że nie chodzi tutaj bynajmniej o reformowanie aktualnego stanu rzeczy, lecz zmianę o charakterze rewolucyjnym.

Trzeci „typ idealny” to według R. Włodarczyka „marzenie, które staje się systemem; ideałem rozbudowanym w doktrynę”<sup>11</sup>. W tym modelu akcent pada na wspomniany powyżej moment pozytywno-konstrukcyjny, dzięki któremu myślenie utopijne tworzy wyobrażenie nowego ładu.

---

<sup>8</sup> Rafał Włodarczyk, „Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej”, w *Utopia i edukacja*, t. 1: *O wyobrażeniach świata możliwego*, red. Jowita Gromysz, Rafał Włodarczyk (Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego 2016), 67. Podobne stanowisko zaprezentowała ponad dekadę temu Astrid Męczkowska (Astrid Męczkowska, „Ku utopijności pedagogicznego myślenia”, *Kwartalnik Pedagogiczny* 3 [2005]: 5–17). Kazimierz Gryźnia skonfrontował argumenty stron uczestniczących wówczas w sporze na temat zastosowania myślenia utopijnego do edukacji. Zob. Kazimierz Gryźnia, „Spór o rolę utopii w wychowaniu”, w: *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. Sławomir Sztobryn, Małgorzata Miksza (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007), 223–232.

<sup>9</sup> Włodarczyk, „Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej”, 67.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże, 68.

Koncypowanie utopii pedagogicznej według czwartego modelu polega zgodnie z typologią R. Włodarczyka na obudzeniu w pedagogu świadomości utopijnej, czyli takiej, która nie zgadza się na istniejącą rzeczywistość społeczną i antycypacyjnie konstruuje czynniki jeszcze w niej nieistniejące, ale konieczne do jej przebudowy. Nawiązując do Karla Mannheima, omawiany autor doprecyzowuje, że w tym typie snucia utopii pedagogicznej chodzi o krytykę stosunków społecznych i tworzenie projektów ich ulepszenia<sup>12</sup>.

Ostatni typ myślenia utopijnego wyjaśnia R. Włodarczyk, sięgając po filozofię Ernsta Blocha. Utopię traktuje się w niej jako naturalny wytwór właściwej człowiekowi racjonalizacji nadziei. Utopijne myślenie pedagogiczne zgodne z tym ujęciem kładzie akcent na planowanie przyszłości przez racjonalne obmyślanie dróg jej urzeczywistnienia<sup>13</sup>.

Jak wspomniano powyżej, każdy z wymienionych typów myślenia utopijnego R. Włodarczyk ilustruje przykładami zaczerpniętymi ze współczesnego dyskursu pedagogicznego w Polsce. Pod wpływem tej egzemplifikacji nasuwa się wrażenie, że mianem utopii autor oznacza bez mała każde wyobrażenie odnoszące się do przyszłości. Brakuje linii demarkacyjnej, z której pomocą dałoby się oddzielić utopię od wizji pedagogicznej niebędącej utopią. Na ten właśnie pierwszorzędny dla myślenia pedagogicznego problem zwraca uwagę Krystyna Ferenz, której zdaniem we współczesnej pedagogice trzeba wyraźnie oddzielić wizję od utopii<sup>14</sup>.

Jako kryterium demarkacyjne między pedagogiczną wizją a utopijną mrzonką K. Ferenz proponuje odwołanie się do prostego i pragmatycznego rozróżnienia: „Zasadniczo każda wizja bierze pod uwagę stan zastany [...]. Utopia, w przeciwieństwie do wizji, stan oczekiwany widzi niezależnie od aktualnych uwarunkowań”<sup>15</sup>.

Patrząc pobieżnie, uwzględnianie lub nieuwzględnianie bieżących uwarunkowań działania pedagogicznego może się wydawać wyznacznikiem nie dość wyrafinowanym, żeby rozszyfrować przepaść oddzielającą wizję od utopii. Żeby obalić ten zarzut, K. Ferenz kieruje uwagę czytelnika na konsekwencje wynikające z jednego i drugiego sposobu myślenia pedagogicznego. „W utopii nie przewiduje się dysonansów. Kultura jest zgodna z naturą i funkcjonuje w jej obrębie. Człowiek nie odczuwa antagonizmów pomiędzy tymi wymiarami jego rzeczywistości, utożsamia się z kulturą”<sup>16</sup>. Na tym tle opis wizji pedagogicznej prezentuje się całkowicie inaczej. „Bezpośrednio doświadczana rzeczywistość społeczna wskazuje potrzebę zmian, które są zrozumiałe i oczekiwane przez znaczące grupy społeczne.

<sup>12</sup> Tamże, 69.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Krystyna Ferenz, „Między wizją a utopią. Rola edukacji”, w: *Utopia a edukacja*, t. 2: *Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego*, red. Rafał Włodarczyk (Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego 2017), 17–28.

<sup>15</sup> Tamże, 18–19.

<sup>16</sup> Tamże, 19.

[...] Kierunek dążeń ma być wypadkową, a w ujęciu optymistycznym – syntezą dążeń jednostek i grup. Znaczącymi grupami w tworzeniu obrazu owych wspólnych dążeń są wizjonerzy przyszłego świata, którego fundamenty widzą w realnych przesłankach rzeczywistości [podkr. D.S.], oraz decydenci działający na różnych stopniach zarządzania. [...] Stany rzeczywistości, które chcą osiągnąć i realizować, w poczuciu różnych grup społecznych są możliwe do osiągnięcia – jest to pożądany obraz ich życia”<sup>17</sup>. Przeciwnostawność tych dwóch sposobów patrzenia na przyszłość oddaje syntetycznie następujące stwierdzenie autorki: „O ile wizje bliższe są pojęciu modernizacji, to utopie akcentują kontrast [między stanem zastanym a przyszłym – dop. D.S.]”<sup>18</sup>.

Przenosząc powyższe rozróżnienie na grunt kształcenia szkolnego, autorka stwierdza: „Edukacja w każdej zamierzonej zmianie, ujętej w ukierunkowanym do niej dążeniu, jest procesem społecznym, wzmacnianym instytucjonalnie, mającym wprowadzać nowe idee sposobem modyfikacji bądź modernizacji. Szczególnie ważne w tym drugim sposobie jest nadawanie kształtu ideom”<sup>19</sup>. Owo nadawanie kształtu ideom wcale nie przebiega bez kontrowersji, a nawet konfliktów, jednak poczucie odpowiedzialności za tworzenie lepszej edukacji szkolnej zmusza zdaniem K. Ferenz do przyznania prymatu myśleniu wizjonerskiemu przed marzycielstwem wyrażającym się w konstruowaniu utopii oderwanych od realiów życia. Nawiązując do przeszłości, autorka podkreśla, że: „Nauczyciele powszechnie i dość zgodnie łączyli cele wychowania z kształtowaniem cech osobowości odnoszących się do relacji społecznych: życzliwości, lojalności, sprawiedliwości. Nie widzieli w tym utopijnych koncepcji; marzeniem było i jest, aby tacy byli ludzie. Utopie zbudowane są z marzeń, a marzenia są czynnikami postępu. Od tego, jacy będą ludzie, zależy, jakie będą marzenia”<sup>20</sup>.

Skomplikowaną i pełną napięć sytuację we współczesnej polskiej oświacie ma przed oczyma Bogusław Śliwerski, gdy w tekście zatytułowanym *Utopia edukacyjnych utopii* stawia szereg retorycznych pytań: „jak odróżnić [...] projekty realistyczne [...] od futurystycznych? Co wyznacza granice utopii – wyobrażenia jej twórcy, zakres naruszonych granic istniejących instytucji, tradycji, praw, kultur? [...] Czy współcześnie takowi [pedagodgiczni utopiści – dop. D.S.] w ogóle istnieją? Czy każda teoria pedagogiczna tylko dlatego, że jest jeszcze poza obszarem możliwości wdrożenia jej w życie, staje się utopią? Czy w samym pojęciu utopii nie jest zawarty element niemożności?”<sup>21</sup>. Na tle tych trudnych, a zarazem niezwykle ważnych dla myślenia i działania pedagogicznego kwestii omawia-

---

<sup>17</sup> Tamże, 21.

<sup>18</sup> Tamże, 19.

<sup>19</sup> Tamże, 22–23.

<sup>20</sup> Tamże, 25–26.

<sup>21</sup> Bogusław Śliwerski, „Utopia edukacyjnych utopii”, w *Utopia a edukacja*, t. 2: *Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego*, red. Rafał Włodarczyk (Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego 2017), 12.



ny autor dwukrotnie konstatuje: „Nie dysponujemy współcześnie żadną utopią edukacyjną”<sup>22</sup> i „Nie widzę na horyzoncie polskiej pedagogiki szkolnej nowej utopii edukacyjnej”<sup>23</sup>. Ten mimo wszystko optymistyczny pogląd wynika z negatywnej oceny działań podejmowanych po 1993 roku przez resort edukacji, który zamiast wspierać innowacje pedagogiczne, nie tylko tłumi je w zarodku, lecz ponadto wprowadza dyktaturę technokratyczną. „Wprawdzie nieustannie zabiegamy o stan jakiejś idealnej edukacji, by móc uczynić go kryterium odniesienia i ewaluacji dla istniejących rozwiązań, ale jeśli udaje się komuś pójść tym szlakiem (post)pedagogicznej spekulacji, to traci on swój utopijny charakter”<sup>24</sup>. Z tego fragmentu prześwieca moim zdaniem pilna potrzeba awangardowego i odkrywczego myślenia tak w edukacji, jak i pedagogice, mimo że problem oddzielenia pedagogicznej wizji od utopii pozostaje wciąż nierozstrzygnięty.

Poszukując drogi rozwiązania powyższego problemu, odniosę się w dalszej części tego podrozdziału do rozważań Immanuela Kanta na temat „rozmyślnego” i mistyfikatorskiego tworzenia domysłów. Uważam, że wzbogacą one analizowany wątek współczesnej polskiej debaty na temat faktycznej roli utopii w naszej rodzimej pedagogice i jej historii.

W opublikowanej w 1786 roku rozprawie pt. *Przypuszczalny początek ludzkiej historii* Kant przeprowadza na podstawie obrazów zawartych w biblijnej Księdze Rodzaju historiozoficzną rekonstrukcję pierwotnego wyposażenia człowieka. We wprowadzeniu zwraca uwagę na dwa skrajne sposoby snucia domysłów. Otóż domysły mogą być oparte albo na sile wyobraźni rozumianej „jako dozwolona aktywność towarzysząca rozumowi”<sup>25</sup>, albo na niczym nieskrępowanych konfabulacjach. W tym drugim przypadku chodzi o „tworzenie [podkr. I.K.] historii”<sup>26</sup>, które „nie wydaje się być czymś wiele lepszym, aniżeli sporządzanie konceptu powieści”<sup>27</sup>. W odróżnieniu od powieściowego fantazjowania uzasadnione domysły nabudowują na zupełnie innym fundamencie. W odniesieniu do przeszłości tworzą go „doświadczenie” i „źródłowa predyspozycja w ludzkiej naturze”<sup>28</sup>, natomiast o przyszłości zdaniem królewieckiego mędrca można słusznie domniemywać tylko wówczas, gdy domysły te są oparte na rozumie, który jest „władzą zdolną przekraczać granice, w jakich utrzymywane są wszystkie zwierzęta”<sup>29</sup>.

---

<sup>22</sup> Tamże, 14.

<sup>23</sup> Tamże, 15.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Immanuel Kant, „Przypuszczalny początek ludzkiej historii”, w: *Przypuszczalny początek ludzkiej historii i inne pisma historiozoficzne*, oprac. Mirosław Żelazny (Toruń: Wydawnictwo CO-MER 1995), 19.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Tamże, 21.

Według Kanta „rozmyślne oczekiwanie przyszłości [podkr. I.K.]”<sup>30</sup> jest zdolnością ludzkiego rozumu, która polega na tym, że człowiek może „zgodnie ze swym powołaniem przygotować się do [osiągnięcia] oddalonych celów”<sup>31</sup>. Przypisując rozumowi zdolność wykraczania poza granice natury, Kant nie gloryfikuje go, lecz powołując się w tym miejscu *expressis verbis* na Rousseau, podkreśla „nieuchronną sprzeczność między kulturą a naturą ludzkiego rodzaju”<sup>32</sup>. Ta sprzeczność pociąga za sobą konieczność wyodrębnienia dwóch opozycyjnych stanów: tego, co pochodzi z ludzkiej natury i czego człowiek nie musi się uczyć, i tego, co każdemu jest zadane do opanowania przez indywidualne uczenie się. Zakres tego drugiego określa kultura. Na tej podstawie mędrzec z Królewca stwierdza, że do naturalnego wyposażenia człowieka można zaliczyć tylko to, co jest dziedziczone z pokolenia na pokolenie, nie zaś to, co ludzie muszą przyswoić sobie przez procesy wychowania i kształcenia. A zatem mówienie, myślenie, sądzenie i nawet chód w postawie pionowej zostały wytworzone przez ludzi w historii i dlatego nie mogą być przekazywane na drodze dziedziczenia. Każdy nowo narodzony człowiek z osobna musi nauczyć się tych umiejętności: „Pierwszy człowiek potrafił więc stać i chodzić; potrafił mówić (1 Ks. Mojż., II, 20), a także wypowiadać się, to znaczy mówić przy użyciu powiązanych ze sobą pojęć (II, 23), zatem myśleć. Wszystkie te zdolności musiał sam w sobie wykształcić (gdyby bowiem były wrodzone, to byłyby też dziedziczne, temu zaś przeczy doświadczenie)”<sup>33</sup>.

Na tle powyższego rozróżnienia między ewolucją przyrodniczą a ewolucją kulturową można stwierdzić, że wszystko, czego ludzie uczą się przez wychowanie, należy do zakresu kultury, do natury zalicza się natomiast owa „źródłowa predyspozycja w ludzkiej naturze”<sup>34</sup>, którą należy utożsamiać z Roussowską *perfectibilité*, czyli zdolnością do rozwijania zdolności<sup>35</sup>. W odniesieniu do tej zdolności mówienie, myślenie i wyprostowany chód, o których pisze Kant w swoich przypuszczeniach na temat początku ludzkiej historii, są umiejętnościami o podwójnym charakterze. Jako produkty ewolucji przyrodniczej są one wpisane w ludzką naturę w postaci źródłowej predyspozycji. Jako pochodne ewolucji kulturowej świadczą o historycznym wykorzystaniu tejże zdolności i o kulturze, która dzięki temu powstała. Nie może ona być przez ludzi po prostu odziedziczona, lecz jest „skazana” na przyswajanie, z pomocą procesów uczenia się, które nie przebiegają na „pedagogicznej pustyni”, lecz odbywają się w warunkach wytworzonych przez wychowanie. Tak więc Kantowskie „rozmyślne” snucie przy-

<sup>30</sup> Tamże, 23.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> Tamże, 25.

<sup>33</sup> Tamże, 20–21.

<sup>34</sup> Tamże, 19.

<sup>35</sup> W sprawie pedagogicznej interpretacji *perfectibilité* zob. Benner, Stępkowski, von Oettingen, Peng, *Kształcenie* (w druku).



puszczeń na temat przyszłości, jeżeli chce się uchronić przed utopijnym fantazjowaniem, musi uwzględnić pełen napięcia sposób patrzenia na człowieka, który egzystuje „pomiędzy dążeniem ludzkości do swojego moralnego przeznaczenia z jednej strony, z drugiej zaś niezmiennym przestrzeganiem przez nią praw, odnoszących się do surowego i zwierzęcego stanu w jej naturze”<sup>36</sup>. Inaczej mówiąc, w nie-utopijnym myśleniu pedagogicznym nie można uwolnić się od patrzenia na człowieka jako istotę ukształtowaną przez naturę i wciąż kształtującą siebie dzięki kulturze i przez nią.

Powyższy wniosek ma kluczowe znaczenie dla dalszych rozważań. Uważam, że wskazania Kanta dotyczące „rozmyślnego” budowania pedagogicznej wizji przyszłości nie straciły nic na aktualności. Poza tym w jego rozważaniach da się wyraźnie dostrzec zróżnicowanie między dwoma rodzajami działania pedagogicznego: wychowaniem i kształceniem. Oba należą do dziedziny kultury. Mianem kształcenia Kant oznacza własne uczenie się jednostki, natomiast wychowanie odnosi on do działań podejmowanych w procesie transmisji kultury przez pośredników, tj. rodziców, nauczycieli, wychowawców. W tak skonstruowanej przestrzeni zostanie rozważone poniżej kształcenie ogólne.

## Ewolucja kształcenia ogólnego<sup>37</sup>

Fundamentalną rolę w zrozumieniu ogólnopedagogicznego sensu kategorii kształcenia ogólnego ma przypomnienie momentu historycznego, w którym powstał termin i jego pierwsze interpretacje teoretyczne. Jak wspomniano we wprowadzeniu, był to początek XIX wieku, kiedy to uwidocznił się przełom w sposobie myślenia pedagogicznego. Przełom ten polegał na zastąpieniu przednowożytnego schematu myślenia pedagogicznego nowym myśleniem – współczesnym<sup>38</sup>. W ostatnim czasie Jarosław Gara opisał na gruncie pedagogiki polskiej kategorię współczesnego myślenia pedagogicznego. Jego zdaniem myślenie to cechują trzy etosy: etos pluralizacji, etos demokratyzacji i etos upodmiotowienia. Tworzą one ramę koncepcyjną, w której winno przebiegać zarówno myślenie, jak i działanie pedagogiczne zgodne z duchem naszych czasów<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> Kant, „Przypuszczalny początek ludzkiej historii”, 28, przypis.

<sup>37</sup> W tej części wykorzystane zostały fragmenty publikacji autora pt. „Kształcenie religijne w publicznym interesie. Perspektywa pedagogiki ogólnej”, *Przegląd Pedagogiczny* 2018 (1) (złożony do druku).

<sup>38</sup> Dietrich Benner, *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym* (Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego 2015), 238–247.

<sup>39</sup> Jarosław Gara, „Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej”, *Forum Pedagogiczne* 1 (2018) (w druku).

Wydaje mi się, że te trzy etosy można powiązać z opisaną w poprzedniej części Kantowską interpretacją ewolucji kulturowej, która jest możliwa wyłącznie przez czynności wychowania i kształcenia. Dzięki temu powiązaniu z jednej strony ujawnia się dostrzeżona przez Kanta nierozwiązywalna sprzeczność (paradoks) między naturą a kulturą jako tło każdego działania pedagogicznego, z drugiej natomiast nabierają konkretnych kształtów te formy wychowania i kształcenia, które aspirują do miana współczesnych. W związku z tym można stwierdzić, że pierwsze koncepcje kształcenia ogólnego z początku XIX wieku – czy to w teoretycznej postaci pedagogiki ogólnej Herbarta *resp.* teorii wychowania Schleiermachera, czy praktycznych programów nauczania szkolnego opracowanych przez W. von Humboldta – wyrosły z potrzeby ponownego przemyślenia roli wychowania i kształcenia w życiu indywidualnym i społecznym. Ogólność przedstawionych w nich założeń kształcenia ogólnego polegała na nakreśleniu całościowej wizji ewolucji kulturowej z wykorzystaniem nowych możliwości, jakie dawała edukacja szkolna. W tych koncepcjach punktem wyjścia było, po pierwsze, oczywiste dla nas współczesnych założenie, że kształceniem należy objąć wszystkich obywateli, bez względu na pochodzenie i różnice stanowe, i, po drugie, przekonanie o kluczowej roli kształcenia w życiu jednostkowym i społecznym<sup>40</sup>.

Poniżej zostaną zrekonstruowane poglądy dotyczące kształcenia ogólnego czterech polskich pedagogów: Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Bogdana Suchodolskiego i Wincentego Okonia. W tej rekonstrukcji punktami odniesienia będą, po pierwsze, paradoks między naturą i kulturą i, po drugie, projekt działania pedagogicznego jako pedagogiczna odpowiedź na ten paradoks.

Z wymienionych powyżej czterech klasyków pedagogiki polskiej S. Hessenowi przysługuję moim zdaniem szczególne miejsce. Mimo że biograficznie wszyscy żyli w obu okresach dziejów Polski – przedwojennej II Rzeczypospolitej i po wojennej Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej – tylko on konsekwentnie rozwijał współczesne myślenie pedagogiczne zgodnie z trzema etosami J. Gary. Drugim powodem do przyznania S. Hessenowi szczególnego miejsca jest to, że jako jeden z nielicznych w dziejach powojennej pedagogiki w Polsce uważał kształcenie ogólne za odrębny zakres problemowy pedagogiki ogólnej. Dał temu wyraz najpierw w *Podstawach pedagogiki* w formie szkicu<sup>41</sup>, który następnie dopracował i rozszerzył w szóstym rozdziale swojej filozofii wychowania zatytułowanej *O sprzecznościach i jedności wychowania*<sup>42</sup>.

Obie prace pochodzą z przedwojennego okresu twórczości naukowej S. Hessena. Pierwsza ukazała się w przekładzie na język polski w 1931 roku, drugą napisał po polsku i opublikował w 1939 roku w przededniu II wojny światowej. Oprócz

<sup>40</sup> Benner, Stępkowski, von Oettingen, Peng, *Kształcenie* (w druku).

<sup>41</sup> Sergiusz Hessen, *Podstawy pedagogiki* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1997), 236–348.

<sup>42</sup> Tenże, *O sprzecznościach i jedności wychowania* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1997), 118–156.

zblizonej struktury łączy je ten sam sposób myślenia pedagogicznego, któremu S. Hessen pozostał wierny również po zakończeniu zawieruchy wojennej i który zostanie zrekapitulowany w odniesieniu do kształcenia ogólnego na podstawie drugiego z wymienionych powyżej dzieł.

S. Hessen, pisząc o interesującym nas tutaj zagadnieniu, używa terminu „wykształcenie ogólne”, co moim zdaniem uwydatnia rezultat nauczania i uczenia się szkolnego. W *O sprzecznościach i jedności wychowania* autor podejmuje ten temat bezpośrednio po rozważeniu kwestii autonomii edukacji wobec polityki i negatywnych skutków, jakie jego zdaniem pociąga za sobą negacja tej autonomii w marksizmie<sup>43</sup>. Zdaniem S. Hessena rozwój obowiązkowego szkolnictwa powszechnego w pierwszych dekadach XX wieku spowodował konieczność reformowania idei ogólnego wykształcenia. Idea ta sięga swoimi korzeniami neo-humanistycznego pojęcia kształcenia ogólnego, które według niego najpełniej zaprezentował W. von Humboldt, i wymaga w czasach współczesnych dialektycznego przewyciężenia. Owo przewyciężenie ma polegać na tym, że nauczaniem i uczeniem się, które nie pozostaną powierzchowne, lecz będą przyczyniać się do wewnętrznego kształtowania uczniów, należy objąć nie tylko uczniów szkół elitarnych, dostępnych dla synów i córek osób z wyższych klas społecznych, lecz również szkolnictwo publiczne w całości, tzn. wszystkich uczniów, niezależnie od tego, czy są zaznajamiani z treściami humanistycznymi, czy przygotowują się do pracy zawodowej. Na ten temat S. Hessen pisał m.in.: „Ogólne wykształcenie jest uważane obecnie za prawo każdego, za wykształcenie, które może i powinno być realizowane w całym szkolnictwie obowiązkowym”<sup>44</sup>.

Na nowoczesne rozumienie kształcenia ogólnego składają się zdaniem S. Hessena trzy aspekty:

Po pierwsze, wykształcenie jest zawsze kształtowaniem całości duchowej struktury człowieka, tj. jego osobowości jako mikrokosmosu, odzwierciedlającego w sobie całość świata w swoisty, indywidualny sposób. Jest więc procesem, w którym wolny wysiłek człowieka, stwarzającego sobie swój światopogląd, gra rolę decydującą. Po drugie, wykształcenie jest wdrożeniem osobowości człowieka do tradycji kulturalnej, tj. do twórczego potoku życia duchowego, w którym człowiek ma wziąć czynny udział. [...] Tradycja duchowa bowiem trwa przede wszystkim w twórczych aktach nowego pokolenia, a nie w materialnych zabytkach przeszłości. – Ale – i na tym polega trzeci aspekt wykształcenia – rozumienie materialnych zabytków twórczości duchowej jest niezbędnym warunkiem wdrożenia do tradycji. «Czytanie» tych zabytków [...] jest konieczne dla brania udziału w tradycji żywej”<sup>45</sup>.

W zacytowanym powyżej fragmencie S. Hessen w syntetyczny sposób nakreślił zadania edukacji powszechnej w jej ogólnym sensie. Naczelnym celem jest

<sup>43</sup> Tamże, 99–117.

<sup>44</sup> Tamże, 146.

<sup>45</sup> Tamże, 152.

osiągnięcie przez wszystkich uczniów kształcenia ogólnego, którego nie należy utożsamiać z zaliczeniem tych czy innych przedmiotów humanistycznych ani z rozwinięciem odpowiadających im kompetencji, lecz – jak w innym miejscu pisze analizowany autor – „każde prawdziwe wykształcenie jest zawsze urzeczywistnieniem się osobowości jako całościowej struktury duchowej. [...] Jedynie osobowość jest prawdziwym podmiotem kształcenia, niezależnie od tego, czy w danym wypadku przedmiotem kształcenia będzie dzieło literackie, gramatyka łacińska albo praca kucharska”<sup>46</sup>. Takie kształcenie ogólne omawiany autor oznacza terminem „swoiste wykształcenie ogólne”<sup>47</sup>. Jego cechą charakterystyczną ma być równoważność wszystkich sposobów kształcenia, zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych. Nawiązując do koncepcji Georga Kerschensteinera, Hessen interpretuje tę równoważność jako ukształtowane przez edukację i właściwe danej indywidualności spojrzenie, „w którym całość świata ukazuje się z punktu pogłębionej wiedzy w jednej wybranej dziedzinie”<sup>48</sup>.

Myślenie pedagogiczne S. Hessena zwykło się odczytywać przez pryzmat pedagogiki kultury, co rzekomo wyjaśnia jego liczne nawiązania do tekstów kultury i przyznanie bezwzględniego priorytetu uczeniu odczytywania tych tekstów, inaczej mówiąc kształceniu, które *notabene* omawiany autor proponuje rozumieć zawsze jako samokształcenie. Wydaje mi się jednak, że pełne zrozumienie przedstawionego przez S. Hessena schematu myślenia pedagogicznego wymaga uważnego prześledzenia związków łączących trzy jego elementy składowe: samokształcenie, wychowanie i treść kształcenia (teksty kultury). Mimo pewnych wahań w zastosowaniu terminu „wychowanie” omawiany autor podporządkowuje je samokształceniu. Widać to wyraźnie w dialektyce, jaką opisał S. Hessen na czterech etapach kształtowania światopoglądu i w projekcie ostatecznego celu, do którego ma jego zdaniem doprowadzać antyideologiczne wychowanie światopoglądowe. Tym celem nie jest bynajmniej stan skostnienia w wybranej wersji „poglądu na świat”, lecz umiejętność ustawicznego samokształcenia, którą należy rozumieć jako otwarcie na duchowy wymiar kultury i wejście z nim w twórczy dialog. Następstwem tego dialogu jest bezustanne kształtowanie własnej osobowości, które utożsamia się z kształceniem ogólnym jako procesem zapoczątkowanym wprowadzie przez naukę szkolną, lecz rozciągającym się na całe życie człowieka i, co może jeszcze ważniejsze, złożonym całkowicie w jego ręce. W tym kontekście S. Hessen pisze: „Im bardziej [...] pedagogika teoretyczna wzbogaca określający ją światopogląd, im bardziej stara się zrozumieć głębie życia duchowego i powstrzymywać się od przedwczesnych rozwiązań, tym bardziej [...] rozszerza swój duchowy widnokrąg i tym bardziej staje się pedagogiką

---

<sup>46</sup> Tamże, 147.

<sup>47</sup> Sergiusz Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej* (Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 1997), 34.

<sup>48</sup> Tamże.

filozoficzną<sup>49</sup>. Przytoczony fragment można uznać za manifest myślenia pedagogicznego, w którym wyraźnie zaznacza się świadomość różnicy między naturą i kulturą i w którym ta różnica odgrywa kluczową rolę w planowaniu działań pedagogicznych. Niewątpliwie dzięki takiemu podejściu myślenie to zdołało ustrzec się przed rojeniem utopijnych pomysłów o nowym, lepszym świecie.

Stanowisko drugiego z wymienionego powyżej „kwartetu” polskich klasyków pedagogiki, Bogdana Nawroczyńskiego, było w wielu punktach bliskie, a nawet zbieżne z zapatrywaniami S. Hessena. Zastanawiające jest jednak to, że swoje rozważania dotyczące kształcenia ogólnego zawarł on w *Zasadach wychowania*, pracy o charakterze dydaktycznym. Sam autor w przedmowie do pierwszego wydania z 1930 roku wyjaśnia: „Ten tytuł jej się należy, rzeczywiście bowiem omówiłem w niej, jeżeli nie wszystkie, to w każdym razie najważniejsze zasady nauczania”<sup>50</sup>. Ten wydawać by się mogło drobny szczegół świadczy moim zdaniem o mniej lub bardziej świadomej transpozycji kształcenia ogólnego z pedagogiki ogólnej do dydaktyki.

Podobnie jak w przypadku S. Hessena, wskazana powyżej praca B. Nawroczyńskiego powstała w międzywojniu i z tego powodu nie powinna być objęta niniejszą analizą. Uzasadnieniem konieczności włączenia jej jednak do tych rozważań niech będzie to, że w przeciwieństwie do pism S. Hessena, na które w Polsce Ludowej został nałożony po 1948 roku całkowity zakaz publikowania<sup>51</sup>, książka B. Nawroczyńskiego była wznawiana za jego życia aż sześciokrotnie i ponownie w 1987 w drugim tomie *Dzieł zebranych*<sup>52</sup>. Moim zdaniem świadczy to o znaczącym wpływie jej autora na powojenną pedagogikę polską.

Odnotowana powyżej zbieżność stanowiska B. Nawroczyńskiego z poglądami S. Hessena daje się zauważyć już w samej terminologii, w której nie unika się odniesień do ducha i duchowości. Pisząc o nauczaniu-uczeniu się szkolnym, omawiany autor rozróżnia – podobnie z resztą jak S. Hessen – trzy etapy, które jak stopnie układają się w całość kształtu procesu kształcenia. B. Nawroczyński wymienia następujące stopnie nauczania: (1) nauczanie informujące i wdrażające, (2) nauczanie ćwiczące i (3) nauczanie kształcące i wychowujące<sup>53</sup>. Są one ściśle skorelowane z trzema strukturami duchowymi, które powstają w uczącym się dzięki nauczaniu, a mówiąc precyzyjnie uczący się sam je w sobie kształtuje. Struktury te to: (1) wykształcenie, (2) charakter i (3) osobowość<sup>54</sup>. Zależności

<sup>49</sup> Hessen, *O sprzecznościach*, 63.

<sup>50</sup> Bogdan Nawroczyński, *Zasady nauczania* (Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1957), 6.

<sup>51</sup> Wincenty Okoń, „Bibliografia prac Sergiusza Hessena”, w: *Pisma pomniejsze*, oprac. Wincenty Okoń (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1997), 323–325.

<sup>52</sup> Anna Mońka-Stanikowa, „Bibliografia prac Bogdana Nawroczyńskiego”, w: *Bogdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, red. Anna Mońka-Stanikowa, Stefan Mieszalski, Alicja A. Kotusiewicz (Warszawa: Wydawnictwo „Żak” 1996), 115.

<sup>53</sup> Nawroczyński, *Zasady*, 41–43.

<sup>54</sup> Tamże, 83.

między stopniami nauczania a strukturami indywidualności nie należy jednak rozumieć jako linearnego przyporządkowania. Rolę mediatora między obydwoma triadami odgrywa wykształcenie, które nie jest „ani zbiorem wiadomości, ani nawet wyćwiczeniem umysłu, ale przepojeniem kulturą całego człowieka, a więc zarówno jego intelektu, jak uczuć i zdolności do działania”<sup>55</sup>. W jaki sposób dokonuje się to przepojenie, ilustruje autor metaforą okrętu, „który kieruje swój bieg na gwiazdę północną, ale nigdy do niej nie przybije”<sup>56</sup>. Zgodnie z tym obrazem kształcenie jest ideałem pedagogicznym, który wyznacza kierunek nauczaniu w wymienionych trzech stopniach, przy czym tylko trzeci z nich – nauczanie kształcące i wychowujące – zbliża się do tego celu<sup>57</sup>. Dwa pozostałe, niższe stopnie nauczania szkolnego, służą do osiągnięcia „celów minimalnych”, którymi według B. Nawroczyńskiego są przekaz wiadomości i ćwiczenie sprawności<sup>58</sup>. Jako dalekosiężny ideał pedagogiczny wykształcenie urzeczywistnia się w uczącym się dopiero wówczas, gdy przez nauczanie kształcące i wychowujące nie tylko wchłonał on pochodzące z kultury dobra duchowe, lecz również „przyswoił” je i „przetrawił”. W ten sposób stał się twórczym uczestnikiem życia kulturalno-społecznego.

Łatwo dostrzegalny podział nauczania na niższe i wyższe ukazuje w pełni swoje konsekwencje w koncepcji kształcenia ogólnego. B. Nawroczyński, prezentując ten termin, kładzie szczególny nacisk na jego „funkcję socjalną”<sup>59</sup>. Pisz o tym następująco: „Wykształceniem ogólnym nazwiemy każde wykształcenie, które we wszystkich członkach danego społeczeństwa urzeczywistnia ten zasób kultury, który stanowi o jego spoistości wewnętrznej i charakterze”<sup>60</sup>.

Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że autorowi chodzi o egalitarne przygotowanie wszystkich członków społeczeństwa do pełnej partycypacji w kulturze, która stanowi konieczny zwornik życia zbiorowego. Niestety takie odczytanie stoi w sprzeczności z zamysłem B. Nawroczyńskiego. Podobnie jak w nauczaniu rozróżnił on trzy stopnie, tak również w rozważaniach dotyczących kształcenia ogólnego posługuje się trójpodziałem. Powołując się na teorię Eduarda Sprangera, B. Nawroczyński wyodrębnia w dążeniu do ideału wykształcenia trzy stadia: „1) stadium wykształcenia podstawowego, czyli ogólnego, 2) zawodowego, 3) rozszerzającego [podkr. B.N.]”<sup>61</sup>. Kształcenie ogólne utożsamia się jego zdaniem z pierwszym etapem drogi do pełni rozwoju. Polega on na przekazie elementarnych wiadomości i umiejętności, które umożliwiają późniejsze kształcenie – zawodowe i rozszerzające. Taki podział daje omawianemu autorowi szansę na rozwiązywanie dwóch problemów związanych z kształceniem

---

<sup>55</sup> Tamże, 43.

<sup>56</sup> Tamże, 102.

<sup>57</sup> Tamże, 94–102.

<sup>58</sup> Tamże, 45–66.

<sup>59</sup> Tamże, 114.

<sup>60</sup> Tamże.

<sup>61</sup> Tamże, 117.



ogólnym. Po pierwsze, pozwala krytycznie odnieść się do utopijnej jego zdaniem idei kształcenia ogólnego jako kształtowania „człowieka w ogóle”, po wtóre zaś, wyjaśnić rozbieżność między kształceniem ogólnym a zawodowym.

Pierwszy ze wskazanych problemów B. Nawroczyński uważa za aberrację, którą zaszczepił współczesnemu myśleniu pedagogicznemu J.J. Rousseau. Piśze on następująco: „Wykształcenie «człowieka w ogóle» zasadza się dla niego na swobodnym i pełnym rozwoju naturalnych sił [podkr. B.N.] wychowanka”<sup>62</sup>. Do takiego rozwoju niezbędny jest kontakt z dobrami kultury, których według B. Nawroczyńskiego może dostarczać dopiero najwyższy stopień nauczania – nauczanie kształcące i wychowujące. W nauczaniu tym uczący się „dorabiają się” wspomnianych powyżej struktur duchowych – wykształcenia, charakteru i osobowości. Za niedorzeczność należy więc uznać próbę kształtowania „człowieka w ogóle”, w nomenklaturze B. Nawroczyńskiego jest to „człowiek wykształcony” – z dala od kultury, tzn. na bezludnym pustkowiu, jak to zostało przedstawione w *Emilu*.

Żeby wyjaśnić sprzeczność między wykształceniem ogólnym a zawodowym, należy odwołać się do specyfiki dóbr kultury, które umożliwiają formowanie struktur duchowych człowieka. Według B. Nawroczyńskiego między dobrami a charakterem danej struktury zachodzi linearny związek, innymi słowy: jakie wartości zostaną wybrane na treści kształcenia, taki kształt przyjmie struktura duchowa. B. Nawroczyński nie gardzi ludźmi prostymi, przykładowo uważa, że Boryna z *Chłopów* Władysława Reymonta osiągnął wysokie wykształcenie mimo braku edukacji szkolnej. Niemniej jednak uprzywilejowaną grupę adresatów nauczania kształcącego i wychowującego stanowi jego zdaniem „warstwa zwana inteligencją [podkr. B.N.]”<sup>63</sup>. W odniesieniu do niej pisze m.in.:

Dla tej warstwy nie wystarcza owo minimum wykształcenia, które ma być wspólną własnością wszystkich. Musi ona po zdobyciu wykształcenia elementarnego [tj. ogólnego – dop. D.S.], a przed rozpoczęciem wyższych studiów zawodowych, zdobyć dodatkowe wykształcenie. O wszystkich szkołach średnich ogólnokształcących wolno powiedzieć, że dają one wykształcenie ufundowane na tych dobrach, które mają być wspólną własnością całej inteligencji [podkr. D.S.]. Późniejsze studia wyższe już będą tę warstwę dzieliły na grupy zawodowe<sup>64</sup>.

Jak wynika z powyższego cytatu, B. Nawroczyńskiemu nie chodzi o inteligencję jako odrębną grupę socjologiczną, lecz o pewnego rodzaju wspólnotę duchową osób, które zdobyły wyższy poziom wykształcenia. „Inteligenci” mogą i powinni posiadać również wykształcenie zawodowe gwarantujące środki utrzymania, jednak ich główne zadanie polega na czymś całkowicie innym. „Ci ludzie bowiem

<sup>62</sup> Tamże, 109.

<sup>63</sup> Tamże, 111.

<sup>64</sup> Tamże.

są właściwymi nosicielami żywej, rozwijającej się kultury. [...] Na to, aby dobra kulturalne były rozumiane, co więcej, aby kultura przekształcała się, pogłębiała i rosła, trzeba ją zdobywać wciąż na nowo codziennym wysiłkiem. [...] Otóż tę pracę, której potrzeba dla utrzymania kultury przy życiu i posuwaniu jej naprzód, wykonywają ludzie kształcący się i wykształceni”<sup>65</sup>. To właśnie stanowi przedmiot zabiegów na najwyższym stopniu nauczania, które polega na zdobywaniu wykształcenia rozszerzającego.

Co prawda w trójstopniowym podziale stadiów wykształcenia kształcenie zawodowe zostało wymienione na drugim miejscu, jednak nie oznacza to bynajmniej, że pełni ono funkcję pośredniczącą między dwoma pozostałymi stadiami – wykształceniem elementarnym (ogólnym) i wykształceniem rozszerzającym. Na podstawie otwartej krytyki radzieckiego modelu kształcenia politechnicznego, którą B. Nawroczyński zawarł w omawianej pracy, można stwierdzić, że był on sceptyczny wobec koncepcji nieuchronności przechodzenia przez kształcenie zawodowe. To ostatnie miało według niego raczej charakter instrumentalny.

Tym, co rzuca się w oczy w zaprezentowanej powyżej misternej konstrukcji pedagogicznej, jest nieegalitarne potraktowanie przez B. Nawroczyńskiego uczących się i zminimalizowanie roli kształcenia ogólnego do wstępnej fazy procesu kształcenia. Niewątpliwie za zasługę omawianego autora należy uważać to, że wykształceniu przypisywał status autonomicznej sfery kultury, której nie można utożsamiać ani podporządkowywać innym obszarom życia społecznego i politycznego. Mimo to uznanie wykształcenia za ideał dostępny jedynie nielicznym – nie tylko przeczy idei, z której narodziło się kształcenie ogólne, lecz również współczesnemu myśleniu pedagogicznemu.

Przechodząc do trzeciego z wymienionych na początku tej części autorów – Bogdana Suchodolskiego, warto zwrócić uwagę, że ani termin „kształcenie”, ani „kształcenie ogólne” nie pojawia się zbyt często w jego pismach. Wy tłumaczenie tego faktu można odnaleźć w wydany w 1959 roku pod redakcją Bogdana Suchodolskiego dwutomowym podręczniku dla nauczycieli pt. *Zarys pedagogiki*. W *Przedmowie* do pierwszego tomu redaktor przedstawia trzy tezy, które zespół autorów przyjął przy pisaniu kompendium poświęconego ówczesnej wiedzy pedagogicznej. Pierwsza z nich ma ogromne znaczenie z perspektywy rozważanego problemu kształcenia. B. Suchodolski pisze:

Podstawową tezę [...] jest teza o całościowym charakterze procesów i działań wychowawczych. Tezy tej bronimy przeciwko upowszechniającej się, niestety, w ostatnich czasach tendencji dualistycznej, tendencji do radykalnego podziału problematyki pedagogicznej na tzw. teorię nauczania i tzw. teorię wychowania. Tego rodzaju podział nie ma usprawiedliwienia w samej rzeczywistości wychowawczej, powoduje wiele nieporozumień, utrudnia właściwe oświetlenie wzajemnych stosunków między kształceniem umysłowym oraz kształceniem moralnym i społecznym, uniemożliwia

---

<sup>65</sup> Tamże, 140–141.

analizę podstawowo ważnych problemów osobowości, poglądu na świat, działania, problemów, które nie mieszczą się ani w jednej, ani w drugiej grupie wymienionego podziału<sup>66</sup>.

Przyjęcie powyższej tezy oznaczało utożsamienie kształcenia z szeroko rozumianym wychowaniem. To ostatnie B. Suchodolski definiuje w rozdziale swojego autorstwa pt. *Pedagogika jako nauka*. Píše w nim następująco: „Wychowanie w najszerszym tego słowa rozumieniu oznacza całokształt oddziaływania rodziców, wychowawców i środowiska na rozwój dzieci i młodzieży. W tym sensie pojęcie «wychowanie» obejmuje określone wpływy i oddziaływanie na fizyczny, umysłowy, moralny i estetyczny rozwój dzieci i młodzieży oraz przyswajanie im politechnicznych wiadomości i sprawności”<sup>67</sup>.

Zabieg mający na celu zniwelowanie dualizmu myślenia pedagogicznego polegał na tym, że autorzy postanowili posługiwać się pojęciem kształcenia, mając na myśli „całokształt procesów i czynności zmierzających do pełnego rozwinięcia osobowości człowieka [podkr. B.S.]. W tym sensie termin «kształcenie» zlewa się z terminem «wychowanie» w szerokim znaczeniu tego wyrazu”<sup>68</sup>. Na pozór można by sądzić, że autorom *Zarysu pedagogiki* chodziło o ratowanie pojęcia kształcenia przed ograniczeniem go do szkolnego nauczania i uczenia się, w gruncie rzeczy jednak ich zamiarem była nobilitacja wychowania. Nie tylko zostało ono zrównane z kształceniem, lecz również otrzymało jego atrybuty. W związku z tym rodzi się pytanie: Jak wygląda wychowanie, które jest równocześnie kształceniem?

Odpowiedź można znaleźć w wydanej w 1961 roku niewielkiej książeczce pt. *O program świeckiego wychowania moralnego*. B. Suchodolski przedstawił w niej projekt zaszczepienia w ówczesnym młodym pokoleniu świeckiej etyki. W tym kontekście wyjaśnił równocześnie, czym jest „prawdziwe wychowanie człowieka”<sup>69</sup>. Tego odkrycia nie dokonał on sam, lecz jak pisze, zawdzięcza je Heinrichowi Pestalozzemu i Karolowi Marksowi, którzy całkowicie niezależnie od siebie odsłoniли istotę człowieka<sup>70</sup>. Z pewnym zaskoczeniem należy odnotować, że według B. Suchodolskiego wstępny warunek, który umożliwia dogłębne zrozumienie ich odkrycia i wcielenie go w życie, zależny jest od religii, a mówiąc ściślej – od uwolnienia się od niej.

Zdaniem B. Suchodolskiego, w *Tezach o Feuerbachu* K. Marks wyraził ideę, która zrewolucjonizowała myślenie na temat człowieka. Tę Marksowską ideę

<sup>66</sup> Bogdan Suchodolski, „Przedmowa”, w: *Zarys pedagogiki*, red. Bogdan Suchodolski, t. 1 (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1959), 5.

<sup>67</sup> Tenże, „Pedagogika jako nauka”, w: *Zarys pedagogiki*, red. Bogdan Suchodolski, t. 1 (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1959), 15.

<sup>68</sup> Tamże.

<sup>69</sup> Bogdan Suchodolski, *O program świeckiego wychowania moralnego* (Warszawa: Nasza Księgarnia 1961), 49.

<sup>70</sup> Tamże.

rekapitułuje on w następujących słowach: „człowiek jest aktywny i swą aktywnością stwarza rzeczywistość, w której żyje i która rozwija się – jako ludzkie dzieło – w historii”<sup>71</sup>. W gruncie rzeczy jest to treść pojęcia „świeckość”. Według B. Suchodolskiego „oznacza ono, iż człowiek może tworzyć swój świat społeczny i że tworząc ten nowy świat, przestaje potrzebować religijnych złudzeń”<sup>72</sup>. Świeckość już z samej swojej natury wyklucza religię i zmusza do prowadzenia z nią walki, a ta nie może ograniczać się do demaskowania ludzkich złudzeń, lecz ma być „społeczną przebudową”<sup>73</sup>, która ostatecznie otworzy drogę do powstania „świata człowieka”<sup>74</sup>. W celu opisanego tego świata warto odwołać się do słów samego autora: „Egzystencja człowieka jest jego własnym dziełem i zmienia się pod wpływem jego działania. [...] «Istota» człowieka zmienia się i rośnie, gdy zmienia się jego egzystencja, jaką on sam sobie stwarza”<sup>75</sup>.

Ideą, ku któremu prowadzi wspomniana powyżej społeczna przebudowa świata, jest „prawdziwy człowiek”<sup>76</sup>. Narzędziem do jego powstania ma być wychowanie, ale o specyficznym charakterze – mające na celu wyzwolenie „Człowieka”<sup>77</sup>, a nie kształtowanie go jako jednostki i równocześnie uczestnika życia zbiorowego. Życie tego człowieka, pisanego wielką literą, „nie będzie miało nic wspólnego z życiem indywidualnym ani z życiem zbiorowym naszej epoki”<sup>78</sup>. Żeby ten cel osiągnąć, wychowanie musi zdaniem B. Suchodolskiego zostać prześiąknięte pojęciem świeckości i przez to nabrać świeckiego charakteru. Sens tego zabiegu wyjaśnia on następująco:

Świeckość wychowania [...] to właśnie ta ludzka aktywność i ludzka odpowiedzialność. Świeckość wychowania to nie tylko zerwanie z władzą kościoła i siłą religijnej metafizyki. To zerwanie ze wszystkim, co ograniczało rolę człowieka do posłuszeństwa przyrodzie lub istniejącemu porządkowi społecznemu, co go trzymało w sieciach alienacji, co krępowało jego rewolucyjną działalność, mającą obalić szranki istniejącego świata, świata niewoli, aby stworzyć nieistniejący dotychczas świat ludzkiej wolności, oparty na ludzkim panowaniu nad przyrodniczymi i społecznymi warunkami egzystencji. Świeckość wychowania to wychowanie prawdziwie humanistyczne, to znaczy wychowanie ludzi, którzy stwarzają swój ludzki świat dla wszystkich i ponoszą za niego odpowiedzialność<sup>79</sup>.

Jak wynika z przytoczonych powyżej słów, koncepcja świeckiego wychowania, mimo że nie ogranicza się do wyzwolenia człowieka z rzekomych więzów

---

<sup>71</sup> Tamże, 51.

<sup>72</sup> Tamże, 43.

<sup>73</sup> Tamże, 44.

<sup>74</sup> Tamże, 53.

<sup>75</sup> Tamże, 51–52.

<sup>76</sup> Tamże, 49.

<sup>77</sup> Tamże.

<sup>78</sup> Tamże.

<sup>79</sup> Tamże, 53.

narzuconych przez religię, to obejmuje również inne źródła alienacji oraz zakłada w punkcie wyjścia odrzucenie myślenia religijnego jako *conditio sine qua non*. W tym właśnie przeświadczeniu, tzn. bezwzględnej konieczności „walki z religianctwem”<sup>80</sup>, pedagogiczne poglądy B. Suchodolskiego zbiegają się z ideologią marksistowsko-leninowską. Wydaje się, że stawiany tej ostatniej zarzut instrumentalnego podejścia do wychowania dotyczy również stanowiska reprezentowanego przez omawianego autora, chociaż źródło jego poglądów tkwi znacznie głębiej – w idei świeckiego humanizmu.

Powyższa idea leży, moim zdaniem, u podstaw wizji pedagogicznej przyszłości, którą zaprezentował B. Suchodolski w wydanej w 1970 roku pracy pt. *Trzy pedagogiki*. Wyodrębnił w niej trzy modele myślenia pedagogicznego: (1) pedagogikę kształcenia osobowości, (2) pedagogikę przygotowania do życia i (3) pedagogikę systemu powszechnego kształcenia. Każdy z tych modeli powstał w innym okresie historycznym i – jak zakłada autor – wszystkie one wykluczają się wzajemnie. Zadaniem, które postawił sobie B. Suchodolski, było zintegrowanie owych trzech pedagogik. Dwie pierwsze da się jego zdaniem połączyć z pomocą „dialektyki”<sup>81</sup>, dzięki której „wychowanie powinno równocześnie «kształcić» człowieka i «przygotowywać go do życia» w tym obiektywnym i wspólnym, historycznym świecie ludzkim”<sup>82</sup>. Po omówieniu kilku nieudanych prób znalezienia „dialektycznej łączności”<sup>83</sup> między wymienionymi dwiema pedagogikami B. Suchodolski dostrzega drogę prowadzącą do ostatecznego rozwiązania tej sprawy. Polega ona na całkowitym podporządkowaniu pedagogiki interesom państwa, *notabene* wówczas ustrojowi socjalistycznemu. Okazanie państwu tak wielkiego zaufania wynika stąd, że zdaniem omawianego autora jest ono „dobrem, które jest rzeczywiście wspólne wszystkim jego obywatelom”<sup>84</sup>. Dzięki tej subordynacji zyskuje nie tylko państwo, lecz także pedagogika, gdyż „przeciwnieństwa między wychowawczym ideałem człowieka i wychowawczym ideałem obywatela [...] poczynają wygasać”<sup>85</sup>. Nieco dalej B. Suchodolski pisze: „Perspektywą tej drogi jest właśnie pojednanie interesów ogólnych i jednostkowych na tym poziomie, na którym życie jednostek przestaje już być kierowane przez prymitywny egoizm, chociaż pozostaje kierowane przez dążenia jednostki do rozwinięcia wszystkich jej możliwości”<sup>86</sup>.

W tym procesie nieegoistycznego rozwijania się jednostek zgodnie z posiadanymi przez nie możliwościami dla dobra wspólnego kluczową rolę mają do odegrania wychowawcy. Zanim jeszcze rozpoczną pracę nad rozwojem jednostek,

---

<sup>80</sup> Tamże.

<sup>81</sup> Bogdan Suchodolski, *Trzy pedagogiki* (Warszawa: Nasza Księgarnia 1970), 198.

<sup>82</sup> Tamże, 199.

<sup>83</sup> Tamże, 198.

<sup>84</sup> Tamże, 211.

<sup>85</sup> Tamże.

<sup>86</sup> Tamże, 212.

„ich zadaniem jest wykształcić takie potrzeby i takie motywy dążeń, aby ludzie, rozwijając siebie, rozwijali świat obiektywny, w którym żyją, i aby urzeczywistniając w ten sposób samych siebie, służyli także innym ludziom”<sup>87</sup>. Samemu B. Suchodolskiemu te słowa wydają się dość dziwne i dlatego pyta: „Czy jest to możliwe?”<sup>88</sup>. Jego odpowiedź brzmi oczywiście pozytywnie, a jej przyjęcie wymaga spełnienia tylko jednego warunku, a mianowicie – owi wychowawcy muszą przeciwstawić się „niemal całej nowożytnej teorii człowieka, która w walce z chrześcijańskimi koncepcjami naprawy człowieka i przemiany ludzi opowiada się za nienaruszalnością i niezmiennością jego natury”<sup>89</sup>. Jeżeli więc przyjmą, że „«natura» może podlegać zmianom”<sup>90</sup>, będą mogli „urabiać” swoich wychowanków tak, jak będą uważać to za konieczne ze względu na interes państwa. Czy tak rozumiane wychowanie nie przeczy idei kształcenia ogólnego, którą prezentował S. Hessen i która pozostaje wciąż aktualna? Czy nie sprowadza ono działania pedagogicznego do formowania jednostek zgodnie z interesami obcymi pedagogice? Czy taką wizję kształtowania człowieka można jeszcze w ogóle nazwać pedagogiczną?

Ostatnim autorem, którego koncepcja kształcenia ogólnego zostanie poddana analizie, jest Wincenty Okoń. Z bogatej twórczości naukowej tego autora skupię się na *Podstawach wykształcenia ogólnego*, opracowaniu dotyczącym wprost rozpatrywanego tutaj zagadnienia, które po raz pierwszy zostało wydane w 1967 roku i do 1987 roku było wznawiane jeszcze trzy razy.

Na uwagę zasługuje już sam tytuł – *Podstawy wykształcenia ogólnego*. We wstępie autor wyjaśnia, że we współczesnej dydaktyce dokonują się rewolucyjne zmiany powodujące „radikalne rozszerzanie się zakresu problematyki badawczej i tematyki badań dydaktycznych”<sup>91</sup>. Jego zdaniem jest to powodem, dla którego: „W nowoczesnym ujęciu dydaktyka staje się nauką o treściach i procesach wszelkiego nauczania i uczenia się [podkr. W.O.]”<sup>92</sup>. Mimo że w opracowaniu mowa jest wyłącznie o nauczaniu i uczeniu się w warunkach szkolnych<sup>93</sup>, zdobyte przez dydaktykę uniwersalne znaczenie skłania autora do postawienia znaku równości między nią a kształceniem ogólnym i opracowania w nowy sposób jego podstaw.

W tym samym wstępie W. Okoń doprecyzowuje dydaktyczną perspektywę patrzenia na kształcenie ogólne. Zwraca uwagę na rolę szkoły i „wartość przygotowania życiowego, jakie ona zapewnia milionom młodzieży i dorosłych”<sup>94</sup>. Tym,

---

<sup>87</sup> Tamże, 213.

<sup>88</sup> Tamże.

<sup>89</sup> Tamże.

<sup>90</sup> Tamże.

<sup>91</sup> Wincenty Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego* (Warszawa: Nasza Księgarnia, 1967), 7.

<sup>92</sup> Tamże, 9.

<sup>93</sup> Tamże, 7.

<sup>94</sup> Tamże, 10.



co jego zdaniem powinno wzbudzać niepokój w każdym pedagogu, jest dysonans, „jaki zachodzi między treściami wpajanyymi przez szkołę młodemu pokoleniu a przyszłością własnego społeczeństwa, narodu czy państwa”<sup>95</sup>. *Podstawy wykształcenia ogólnego* mają zniwelować ten dysonans i wnieść wkład w „unowocześnienie wykształcenia ogólnego”<sup>96</sup>. W. Okoń widzi w nich „zapoczątkowanie nowego działu dociekań dydaktycznych”<sup>97</sup> i „odważne przedsięwzięcie”<sup>98</sup>. Ich nowatorski charakter opiera się jego zdaniem na dwóch filarach. Pierwszym jest model powiązanych ze sobą pięciu teorii: (1) opartej na materializmie funkcjonalnym teorii doboru treści kształcenia, (2) teorii celów kształcenia ogólnego, (3) teorii struktury wiedzy naukowej, (4) teorii sposobów uczenia się i (5) teorii systemu dydaktyczno-wychowawczego. Według W. Okonia teorie te trzeba podporządkować „najwyższemu ideałowi szkoły socjalistycznej, jakim jest wszechstronny rozwój osobowości wychowanków”<sup>99</sup>. Ideał ten stanowi drugi filar jego koncepcji kształcenia ogólnego. Moim zdaniem nie należy zbyt pochopnie odseparowywać dwóch elementów, jakie zostały w nim zjednoczone: szkoła socjalistyczna i wszechstronny rozwój osobowości. Sam autor wyraźnie zaakcentował tę więź, wskazując na „integralność procesu dydaktyczno-wychowawczego, w którym związki między wychowaniem «w wąskim znaczeniu» a nauczaniem są równie stałe i bliskie, jak związki między samowychowaniem a uczeniem się i samokształceniem”<sup>100</sup>. Żeby lepiej uchwycić, o jaką integralność chodzi, trzeba wnikliwiej rozważyć podany cytat.

Wracając myślą do zaordynowanej przez B. Suchodolskiego tożsamości kształcenia i wychowania w szerokim sensie, mamy tutaj do czynienia z odczytaniem tej reguły w odniesieniu do edukacji szkolnej. Otóż wychowanie i nauczanie szkolne mają być w taki sposób sprzęgnięte ze sobą, żeby służyły osiągnięciu socjalistycznego ideału rozwoju wszechstronnego. O tym sprzężeniu W. Okoń twierdzi, że tworzy ono pewnego rodzaju „system”<sup>101</sup>, który może wydawać się niezrozumiały. Jaki system na myśli?

Była o nim mowa powyżej w rozważaniach na temat podporządkowania pedagogiki interesom polityki. Niedwuznacznie W. Okoń zgadza się na takie podporządkowanie i dla zrealizowania tego właśnie celu opracował swój model dydaktyczny. Jego zdaniem „wykształcenie ogólne ma być wykształceniem podstawowym dla wszystkich specjalności zawodowych, a zarazem stanowić swoje minimum wszechstronnego rozwoju wszystkich obywateli [...]. Jako wspólny

---

<sup>95</sup> Tamże.

<sup>96</sup> Tamże, 11.

<sup>97</sup> Dopiero w czwartym, zmienionym wydaniu autor dodał na końcu rozdział traktujący o pozaszkolnym kształceniu ustawicznym.

<sup>98</sup> Okoń, *Podstawy*, 11.

<sup>99</sup> Tamże, 14.

<sup>100</sup> Tamże.

<sup>101</sup> Tamże.

język dla wszystkich ma służyć tworzeniu więzi społecznych między jednostkami i narodami, ma być zarazem nowoczesnym akcentem otwierającym drogę do świata nauki i ludzkiej kultury<sup>102</sup>. Pomijając kwestię relacji między kształceniem ogólnym a technicznym (zawodowym), w tym fragmencie nakreślony zostaje obraz kształcenia ogólnego, które uniformizuje społeczeństwo. Ta uniformizacja ma charakter totalny: „Kształcenie ogólne człowieka rozpoczyna się niemal od chwili przyjścia na świat i trwa nieprzerwanie do końca życia, zmieniają się tylko jego źródła, treści, metody i organizacja”<sup>103</sup>.

W socjalistycznym kształceniu ogólnym powinna ulec likwidacji sprzeczność „między wiedzą oferowaną uczniom przez szkołę a uczuciami i rzeczywistym postępowaniem uczniów”<sup>104</sup>. Da się tego dokonać pod warunkiem, że „wszystkie elementy [prezentowanego procesu dydaktycznego – dop. D.S.] zostaną uwzględnione w programie kształcenia ogólnego i zrealizowane w sposób twórczy przez szkołę”<sup>105</sup>. Żeby ustrzec się przed ewentualnym niepowodzeniem, trzeba dodatkowo jeszcze wprowadzić działania „na terenie wpływów pozaszkolnych na młodzież – poprzez racjonalnie prowadzoną akcję kształcenia pedagogicznego rodziców, poprzez pedagogiczne wpływy na środki masowego oddziaływania, poprzez mądre organizowanie czasu wolnego młodzieży, a przede wszystkim poprzez likwidowanie tak częstych rozbieżności między teorią a praktyką, między ideologią a życiem”<sup>106</sup>.

W tak ideologicznie zdeformowanym kształceniu ogólnym nie ma miejsca na to, żeby uczyć dorastających odpowiedzialności za siebie. Nie przewiduje się, żeby mogli oni sami wybierać, decydować i oceniać, a także ponosić konsekwencje własnych decyzji. Zadeklarowane działania w związku z realizacją socjalistycznego ideału wszechstronnego rozwoju osobowości oznaczają w gruncie rzeczy hegemonię nauczycieli, którzy „stają się [...] przewodnikami życiowymi młodzieży”<sup>107</sup>.

## Próba systematyzacji

Przyjęcie Kantowskiego rozróżnienia między „rozmyślnym” i utopijnym tworzeniem przypuszczeń na temat przyszłości, w którym zwraca się uwagę na sprzeczność wynikającą z naturalnych i kulturowych uwarunkowań działania pedagogicznego, otwiera moim zdaniem możliwość przyporządkowania przedstawionych w poprzedniej części koncepcji kształcenia ogólnego do dwóch

---

<sup>102</sup> Tamże, 25.

<sup>103</sup> Tamże, 268.

<sup>104</sup> Tamże, 41.

<sup>105</sup> Tamże, 48.

<sup>106</sup> Tamże, 42.

<sup>107</sup> Tamże.

przeciwstawnych zbiorów. Pierwszy z nich stanowią propozycje pedagogicznego zmierzania się ze wspomnianą sprzecznością, uwzględniające zarówno naturalne, jak i kulturowe uwarunkowania wychowania i kształcenia. Zgodnie z terminologią K. Ferenz przysługuje im miano wizji pedagogicznych. Do tego zbioru zaliczają się moim zdaniem koncepcje S. Hessena i B. Nawroczyńskiego. Na zawartość drugiego zbioru składają się ujęcia zrywające w mniej lub bardziej radykalny sposób ze stanem zastanym i projektujące przyszłość bez uwzględniania realiów działania pedagogicznego. Są to projekty utopijne. Z przedstawionych powyżej do tego zbioru zaliczają się koncepcje B. Suchodolskiego i W. Okonia. W celu uwyrażnienia rozżewu, jaki panuje między tymi dwoma nastawieniami do przyszłości, odwołam się do wypracowanej przez J. Garę różnicy między myśleniem antynomiami a myśleniem paradoksami.

Powyższą różnicę przedstawił J. Gara w rozdziale zawartym w trzecim tomie wspomnianej we wprowadzeniu serii *Utopia a edukacja*<sup>108</sup>. Zdaniem autora w życiu codziennym nieustannie natrafiamy na aporie, z których składa się natura doświadczenia egzystencjalnego każdego człowieka. Z tej sytuacji można szukać dróg wyjścia na dwa sposoby. Pierwszy J. Gara nazywa myśleniem paradoksami, drugi – myśleniem antynomiami. Oba cechuje radykalna niekompatybilność. Myślenie antynomiami polega bowiem na „bezwarunkowej i totalnej negacji tego, co *Zastane tu i teraz*, oraz bezwarunkowej i totalnej afirmacji tego, co Wyobrażone *tam i wtedy*”<sup>109</sup>. Autor podkreśla, że:

Konstruowana utopijnie wizja świata opiera się na założeniu, że ten lepszy, wyobrażony jako możliwy, ale i konieczny w swych postaciach i wymiarach świat, odnaleźć można tylko po jednej z antynomicznych względem siebie postaci świata; świata, który jest konstytutywnie rozdarty i przedzielony linią demarkacyjną pomiędzy porządkiem tego, co *Zastane* jako rzeczywiste, i tego, co *Wyobrażone* jako idealne. Ta wizja świata ludzkich spraw opiera się na wierze w ostateczne rozwiązania, które w sposób totalny – systemowy i strukturalny – znoszą to, co *Zastane* (ułomne i skażone), i ustanawiają to, co *Wyobrażone* (doskonałe i nieskażone)<sup>110</sup>.

O ile myślenie antynomiami prowadzi zdaniem J. Gary do konstruowania uprawomocnień myślenia utopijnego, o tyle istota myślenia paradoksami zasadza się na dekonstruowaniu utopijnych porządków. Podstawą tego dekonstruowania jest realna rzeczywistość, która nie jest czarno-biała, jak się przyjmuje w myśleniu antynomiami, lecz utkana z paradoksów. Owe paradoksy nie tylko nie dają

<sup>108</sup> Jarosław Gara, „Aforetyczna natura doświadczenia egzystencjalnego jako przesłanka konstruowania/dekonstruowania myślenia utopijnego”, w *Utopia a edukacja*, t. 3: *Nadzieje i rozczarowania wyobrażeniami świata możliwego*, red. Konrad Rejman, Rafał Włodarczyk (Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego 2017), 49–63.

<sup>109</sup> Tamże, 50.

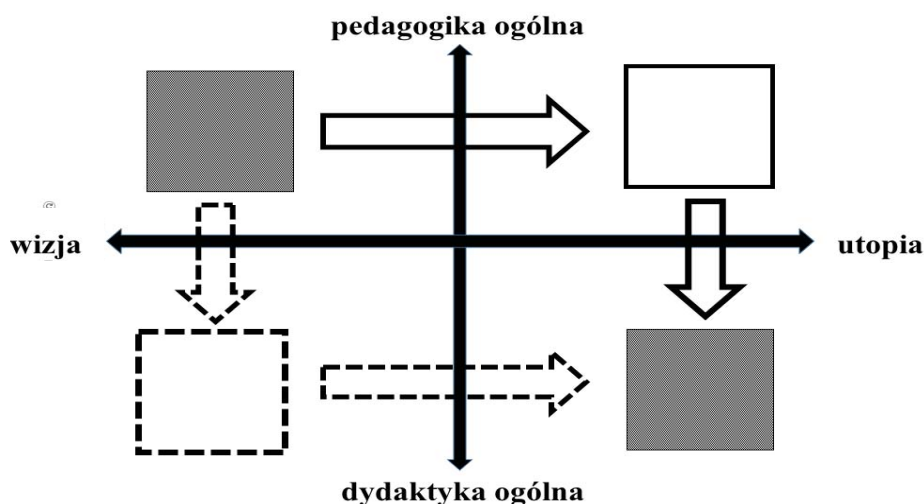
<sup>110</sup> Tamże, 50–51.

się w łatwy sposób rozwiązać, lecz w wychowaniu nie chodzi w ogóle o to, żeby je rozwiązywać. Wyjaśniając specyfikę myślenia paradoksami, J. Gara podkreśla, że

[...] dekonstruowanie utopijnej wizji świata opiera się [w nim] na założeniu, że ten lepszy, wyobrazeniowo wykoncypowany jako możliwy i konieczny w swych postaciach i wymiarach świat, nie jest jakimś konstytutywnie odmiennym światem od tego, co *Zastane*. To, co *Zastane*, i to, co *Wyobrażone*, odnosi się do tej samej struktury doświadczenia świata, w którym to, co *Zastane* jako rzeczywiste, i to, co *Wyobrażone* jako idealne, nie ma charakteru antynomii oraz odrębnych porządków ontologicznych<sup>111</sup>.

Wręcz przeciwnie,

[...] to, co *Wyobrażone*, wyłania się tu ze sfery utajenia potencjalności tego, co *Zastane*, a sam fakt możliwości lub konieczności zaistnienia *Wyobrażonego* nie jest uwarunkowany ostatecznym unieważnieniem/zniesieniem *Zastanego*. Paradoksalnie rzeczywistość tego, co *Wyobrażone*, jest bowiem rozproszona i zawarta właśnie w strukturze potencjalności natury tego, co *Zastane*<sup>112</sup>.



Schemat 1. Translokacja kształcenia ogólnego w powojennym polskim dyskursie pedagogicznym

Źródło: opracowanie własne.

Mam nadzieję, że powyższe długie cytaty z pracy J. Gary uzmysłowiły czytelnikowi niekompatybilność wizji pedagogicznej, która powstaje na drodze myślenia paradoksami, i utopii, dla której sposobem powstawania jest myślenie

<sup>111</sup> Tamże, 51.

<sup>112</sup> Tamże.

antynomiami. Patrząc retrospektywnie na omówione koncepcje kształcenia ogólnego, można zaryzykować twierdzenie, że po II wojnie światowej w głównym nurcie myślenia pedagogicznego w Polsce zaszła radykalna zmiana polegająca na odejściu od konstruowania pedagogicznie uzasadnionych wizji przyszłości i skupiono się na tworzeniu utopii pedagogicznych. Tej zmianie towarzyszył proces translokacji problematyki kształcenia ogólnego z zakresu pedagogiki ogólnej do dydaktyki ogólnej. Na poniższym schemacie wpisano te dwie zmiany w układ współrzędnych, w którym oś odciętych stanowi przeciwstawienie wizja pedagogiczna *versus* utopia, oś rzędnych zaś pedagogika ogólna *versus* dydaktyka ogólna.

Zacieniowany prostokąt w lewym górnym polu przedstawia usytuowanie koncepcji kształcenia ogólnego S. Hessena w wizjonerskim obszarze pedagogiki ogólnej. Prostokąt ten dwiema drogami znalazł się w prawym dolnym polu, które obrazuje obecne usytuowanie problematyki kształcenia ogólnego w kręgu utopii dydaktycznych. Na podstawie rozważań przedstawionych w drugiej części niniejszego artykułu można stwierdzić, że translokacja kształcenia ogólnego z pedagogiki ogólnej do dydaktyki ogólnej przebiegała w dwóch równoległych procesach – utopizacji i dydaktyzacji. Pierwszy z wymienionych procesów dotyczył treści kształcenia ogólnego i przedstawiono go powyżej z pomocą niezacieniowanego prostokąta i dwóch strzałek o linii ciągłej. Ów prostokąt ilustruje koncepcję B. Suchodolskiego, dzięki któremu w powojennym polskim myśleniu pedagogicznym miały miejsce trzy kasacje „głównego sporu w pedagogice”<sup>113</sup>. Nawiązując do Kanta, można stwierdzić, że przedmiotem tego sporu była nieredukowalna sprzeczność między naturalnymi i kulturowymi uwarunkowaniami wychowania i kształcenia. Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego z owych trzech kasacji szczególnie znaczenie miała druga. Była ona spowodowana głoszonym przez B. Suchodolskiego hasłem: „Wychowanie dla przyszłości”, które stanowiło zarazem tytuł jego książki wydanej w 1947 roku. Pisał w niej m.in.: „A jeśli symbol kopernikańskiego przewrotu miałby być rozumiany także i treściowo, a nie tylko metodologicznie, to treść nowoczesnego przewrotu w wychowaniu powinna być określona jako przesunięcie orientacji wychowawczej z przeszłości na przyszłość, a nie – jak głoszono, z wychowawcy na dziecko”<sup>114</sup>. Skutkiem tego zwrotu była trzecia kasacja, którą Z. Kwieciński oddaje obrazowo zwrotem: „Pedagogika pod gilotyną marksizmu”<sup>115</sup>. Jak twierdzi B. Suchodolski w jubileuszowej publikacji z okazji XX-lecia PRL:

Przed pedagogiką otwierają się dwie drogi przyszłości. Na jednej z nich pedagogika zachowywać będzie charakter nauki opisującej rzeczywistość zastaną i formułować będzie ogólne postulaty pod jej adresem, na drugiej rozwijać się będzie jako nauka

<sup>113</sup> Zbigniew Kwieciński, „Pedagogia totalna Bogdana Suchodolskiego”, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 4 (2003): 23.

<sup>114</sup> Cyt. za: tamże.

<sup>115</sup> Tamże, 27.

zaangażowana w tworzenie wciąż nowej rzeczywistości. Na pierwszej z tych dróg nie należy przewidywać głębszych jakościowo przemian pedagogiki; będzie ona kontynuować dotychczasową linię rozwoju. [...] Tylko na drugiej z wymienionych dróg, na drodze zaangażowania w tworzenie nowej rzeczywistości wychowawczej, pedagogika może zyskiwać nowe elementy swego dalszego rozwoju<sup>116</sup>.

W obliczu takiej argumentacji nie może dziwić, że zainicjowane przez B. Suchodolskiego myślenie utopijne ma w polskim dyskursie pedagogicznym tak długą i bogatą tradycję<sup>117</sup>.

Druga zmiana została określona powyżej jako dydaktyzacja i dokonała się dzięki wcześniejszej translokacji problematyki kształcenia ogólnego z pedagogiki ogólnej do dydaktyki, której dokonał B. Nawroczyński. Na powyższym schemacie przedstawia ją niezacieniowany prostokąt i dwie strzałki o linii przerywanej. Oba te procesy – utopizacji i dydaktyzacji – spotykają się w omówionej w poprzedniej części artykułu koncepcji kształcenia ogólnego W. Okonia, która tworzy wspólnie niekwestionowany wzór myślenia na temat kształcenia ogólnego<sup>118</sup>. Czy jednak za tym wzorem przemawiają dostateczne racje pedagogiczne i jeżeli nie, to czy warto go dalej podtrzymywać?

Streszczenie: W artykule scharakteryzowano ewolucję, która dokonała się w Polsce odnośnie do rozumienia i dziedzinowego przyporządkowania teorii kształcenia ogólnego. Analizie poddano wybrane opracowania czterech pedagogów: Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Bogdana Suchodolskiego i Wincentego Okonia.

Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej wyjaśniono heurystycznie problem kształcenia ogólnego. Punktem odniesienia w tych rozważaniach są współczesne tropy myślenia utopijnego w pedagogice polskiej i myśl historiozoficzna Immanuela Kanta. Druga część zawiera analizę koncepcji kształcenia ogólnego wymienionych powyżej autorów. W trzeciej części autor przedstawił syntetyczną rekonstrukcję procesu translokacji, która doprowadziła do aktualnego usytuowania kształcenia ogólnego w pedagogice polskiej.

Słowa kluczowe: kształcenie ogólne, pedagogika ogólna, wizja, utopia, zmiana

---

<sup>116</sup> Bogdan Suchodolski, *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej* (Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN 1967), 20–21. Cyt. za: Kwieciński, „Pedagogia totalna Bogdana Suchodolskiego”, 29–30.

<sup>117</sup> Andrzej Ciążela, „Polska pedagogika wychowania dla alternatywnej cywilizacji humanistycznej w latach 1947–2017”, *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i Zarządzanie* 112 (2017): 95–108.

<sup>118</sup> Andrzej Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością* (Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2000). Franciszek Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011).



## Bibliografia

- Benner, Dietrich, Kemper, Herwart. *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. T. 1: *Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*. Weinheim–Basel: Beltz, 2003.
- Benner, Dietrich, Dariusz Stępkowski, Alexander von Oettingen, Zhengmei Peng. *Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia moralno-etycznego i ich związki z etyką i polityką*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, 2018.
- Benner, Dietrich, von Oettingen, Alexander. „Schulische Bildung zwischen grundlegender Bildung und Spezialisierung”. *Forum Pedagogiczne* 2 (2012): 135–163.
- Benner, Dietrich. *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015.
- Bereźnicki, Franciszek. *Podstawy kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Bogaj, Andrzej. *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2000.
- Ciążela, Andrzej. „Polska pedagogika wychowania dla alternatywnej cywilizacji humanistycznej w latach 1947–2017”. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie* 112 (2017): 95–108.
- Ferenz, Krystyna. „Między wizją a utopią. Rola edukacji”. W: *Utopia a edukacja*, t. 2: *Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego*, red. Rafał Włodarczyk, 17–28. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017.
- Gara, Jarosław. „Aporetyczna natura doświadczenia egzystencjalnego jako przesłanka konstruowania/dekonstruowania myślenia utopijnego”. W: *Utopia a edukacja*, t. 3: *Nadzieje i rozczarowania wyobrażeniami świata możliwego*, red. Konrad Rejman, Rafał Włodarczyk, 49–63. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017.
- Gara, Jarosław. „Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej”. *Forum Pedagogiczne* 1 (2018) (w druku).
- Gryżenia, Kazimierz. „Spór o rolę utopii w wychowaniu”. W: *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. Sławomir Sztobryn, Małgorzata Miksza, 223–232. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Hessen, Sergiusz. *O sprzecznościach i jedności wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Hessen, Sergiusz. *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Hessen, Sergiusz. *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1997.
- Kant, Immanuel. „Przypuszczalny początek ludzkiej historii”. W: *Przypuszczalny początek ludzkiej historii i inne pisma historyzoficzne*, oprac. Mirosław Żelazny, 19–33. Toruń: Wydawnictwo COMER, 1995.
- Kwieciński, Zbigniew. „Pedagogia totalna Bogdana Suchodolskiego”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 4 (2003): 17–41.
- Męczkowska, Astrid. „Ku utopijności pedagogicznego myślenia”. *Kwartalnik Pedagogiczny* 3 (2005): 5–17.
- Mońka-Stanikowa, Anna. „Bibliografia prac Bogdana Nawroczyńskiego”. W: *Bogdan Nawroczyński. Uczony – humanista – wychowawca*, red. Anna Mońka-Stanikowa, Stefan Mieszalski, Alicja A. Kotusiewicz, 114–125. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1996.
- Nawroczyński, Bogdan. *Zasady nauczania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1957.

- Okoń, Wincenty. „Bibliografia prac Sergiusza Hessena”. W: *Pisma pomniejsze*, oprac. Wincenty Okoń, 310–325. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Okoń, Wincenty. *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1967.
- Stępkowski, Dariusz. „Kształcenie religijne w publicznym interesie. Perspektywa pedagogiki ogólnej”, *Przegląd Pedagogiczny* 2018 (1) (złożony do druku).
- Suchodolski, Bogdan. „Pedagogika jako nauka”. W: *Zarys pedagogiki*, red. Bogdan Suchodolski, t. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959.
- Suchodolski, Bogdan. „Przedmowa”. W: *Zarys pedagogiki*, red. Bogdan Suchodolski, t. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1959.
- Suchodolski, Bogdan. *O program świeckiego wychowania moralnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1961.
- Suchodolski, Bogdan. *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, 1967.
- Suchodolski, Bogdan. *Trzy pedagogiki*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1970.
- Śliwerski, Bogusław. „Utopia edukacyjnych utopii”. W: *Utopia a edukacja*, t. 2: *Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego*, red. Rafał Włodarczyk, 11–16. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017.
- Utopia a edukacja*, t. 1: *O wyobrażeniach świata możliwego*, red. Jowita Gromysz, Rafał Włodarczyk. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2016.
- Utopia a edukacja*, t. 2: *Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego*, red. Rafał Włodarczyk. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017.
- Utopia a edukacja*, t. 3: *Nadzieje i rozzarowania wyobrażeniami świata możliwego*, red. Konrad Rejman, Rafał Włodarczyk. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2017.
- Włodarczyk, Rafał. „Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej”. W: *Utopia i edukacja*, t. 1: *O wyobrażeniach świata możliwego*, red. Jowita Gromysz, Rafał Włodarczyk, 66–86. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2016.